S'entraîner à observer

Education as a training for observation

Joëlle Zask

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2043>

DOI : 10.4000/questionsvives.2043

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 31 juillet 2017

ISBN : 978-2-912643-51-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Joëlle Zask, « S'entraîner à observer », *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2043> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2043

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

S'entraîner à observer

Education as a training for observation

Joëlle Zask

- 1 La formation des adultes se heurte, semble-t-il, à un système solidifié d'habitudes bien ancrées, d'opinions bien arrêtées, à une certaine rigidité comparée à la souplesse de l'esprit de l'enfant. Le risque de voir ces obstacles surgir est d'autant plus grand que l'idée même d'éducation est en soi exigeante : contrairement à la formation, à l'instruction, au dressage, etc., elle suppose par définition que l'éduquer participe activement à la production de ses connaissances, à l'approfondissement de ses expériences ou à la relation pédagogique ; l'éducation est expérimentale et participative ou elle n'est pas. Dans de nombreux textes, d'autant plus nombreux qu'il a accordé durant toute sa longue carrière une priorité absolue à la théorie de l'éducation, destinant même sa philosophie tout entière à la préciser, Dewey a considéré la classe, l'élève et le maître comme un laboratoire où le développement de l'individualité, l'intelligence partagée et la communauté démocratique se répondent et se renforcent mutuellement.
- 2 Plutôt que de contenus d'éducation ou de principes très généraux, cet article insiste sur une phase de l'intelligence dont l'exploration pourrait être la clé d'une éducation continue, sans cesse perpétuée au fur et à mesure que de nouvelles expériences et de nouvelles circonstances apparaissent, celle de *l'observation*. Après avoir défini le rôle de l'enquête dans l'existence et dans les pratiques de la citoyenneté, on montrera que loin d'être une faculté innée ou naturelle, l'observation peut être entraînée par diverses méthodes qui conviennent aussi bien au jeune enfant qu'à l'adulte. S'entraîner à observer pourrait alors s'avérer indispensable pour accueillir et former de nouvelles connaissances.

La place de l'observation dans l'enquête en général

- 3 L'observation joue dans l'expérimentalisme de Dewey un rôle crucial puisqu'elle intervient dans chacune des phases du fait d'apprendre en général et de l'enquête en particulier. Pour mieux la situer, faisons d'abord un tour rapide de la théorie de l'enquête.

L'une des expressions les plus connues de Dewey est la suivante : "*knowing is doing*", savoir c'est faire ou, plus exactement, apprendre est faire¹.

- 4 Schématiquement, dans la plupart des situations, notre conduite est « adaptée » ou ajustée à notre environnement. Elle semble alors automatique, qu'elle soit intellectuelle, émotionnelle ou physique. Parler, marcher, calculer, établir le contact avec autrui, etc., semblent aller de soi. Mais il ne faut oublier ni que ces activités sont le résultat d'une longue éducation, ni que chaque modification de la situation d'ajustement mutuel entre la conduite de l'individu et le mode d'existence des éléments environnementaux qui conditionnent sa conduite ou lui sont nécessaires, peut entraîner un trouble plus ou moins grave.
- 5 C'est alors que survient l'enquête. Il n'y a d'exploration, d'investigation, voire même de conscience, que si notre conduite se heurte à un obstacle qui, soit, signale son insuffisance et suscite le désir de « l'accomplir » (comme dans le cas de l'expérience esthétique), soit la met en danger, voire l'annihile. Toute situation « problématique » est comme une douleur attendant un apaisement, une question attendant une réponse, un trouble déplaisant, inconfortable dont on souhaite se libérer. Comme Peirce l'a montré, une telle situation n'est pas relative à une décision de douter, comme c'est le cas chez Descartes et les théoriciens du libre arbitre, mais à un sentiment négatif existentiel auquel la « fixation de la croyance » apporte un soulagement². Chercher à connaître, c'est chercher une solution en vue d'un mieux-être, donc d'une valeur.
- 6 Si Dewey affirme dans sa *Logique* de 1938 que l'enquête est en continuité par rapport à la nature, c'est donc en raison du fait qu'elle relève d'une intelligence dont la fonction est de rétablir les conditions d'existence de l'individu qui l'exerce, au même titre que la fuite ou l'attraction instinctive servent « les intérêts de la vie »³. La fonction de l'enquête, loin de dépendre d'un effort vers un but ultime ou de facultés transcendantes, est de régler les problèmes que pose l'existence, quelle qu'en soit la nature. Et si cette enquête dépend également d'une « matrice culturelle », c'est alors en raison du fait que nous ne restons pas sur place : de même que les « fins en vue » (*end in view*) et les visées d'un adulte se distinguent de celles qui étaient les siennes quand il était un enfant, les buts des hommes et des groupes qu'ils forment varient en fonction des situations que leurs réponses à des troubles antérieurs ont produites et des résultats cumulés qu'ils atteignent. Progressivement, chaque activité donne naissance à des intérêts particuliers (l'intérêt étant défini comme « ce qui est entre, ce qui relie deux choses autrement distantes⁴ », et non comme la marque de l'égoïsme ou de l'égoïsme) qui se précisent et se singularisent les uns par rapport aux autres, comme les intérêts et les troubles de l'enquête propres aux neurobiologistes se distinguent et parfois s'éloignent de ceux des neurophysiologistes, comme ceux d'un amateur de football se distinguent de ceux d'un cycliste, etc.

Observation, éducation des adultes et citoyenneté

- 7 Ces remarques impliquent qu'en regard de l'éducation des adultes, la question d'apprendre et d'enquêter ne concerne aucun âge spécifique de la vie, par exemple celui de la formation pré professionnelle, mais l'existence entière. Cesser d'apprendre ou désapprendre mène à une individualité « perdue », impuissante ou disloquée. En effet, seule l'enquête permet aux individus plongés dans des situations qui les refrèment et les troublent de restaurer l'unité et le cours de leurs expériences. Faute d'entrer dans un

processus d'enquête, ces derniers peuvent perdre jusqu'au sens de leur identité et de leur responsabilité.

- 8 L'éducation des adultes se trouve donc logiquement au cœur des pratiques et des conditions de la citoyenneté. Rappelons ici, sans le développer, que Dewey réserve au public, c'est-à-dire à l'ensemble des personnes touchées par les conséquences d'activités menées par d'autres qu'eux-mêmes, la fonction non pas seulement de voter, mais de s'identifier lui-même, de se trouver, de définir les intérêts qui le constituent comme public d'abord passif puis de constituer l'agenda du gouvernement en pesant sur l'établissement des priorités et les décisions⁵. Or pour parvenir à un tel résultat, les citoyens doivent enquêter : d'abord dispersés, ignorants de ce qui les affecte – comme le furent les victimes du sida par transfusion ou celle de tel krach boursier à l'égard des mécanismes qui les ont constitués comme victime jusqu'à détruire leur existence –, d'abord impuissants et isolés, il leur faut développer une expertise de leur situation et fédérer leurs approches, il leur faut s'organiser comme force politique à travers la production de la connaissance de leur situation. Ce faisant, de passifs, ils deviennent actifs, d'impuissants ils acquièrent un pouvoir ; de victimes, ils deviennent acteurs et pleinement citoyens.
- 9 Par conséquent, si l'exercice plein d'une citoyenneté, qui ne se résume pas à « voter une fois de temps en temps », dépend du déploiement d'une raison enquêtante et d'une « intelligence » organisée ou collective, alors l'éducation des adultes est une condition nécessaire du maintien des formes de vie démocratiques.
- 10 Or, force est de constater que le recours à l'enquête en cas d'impuissance, de conflit, de désaccord ou de souffrance est généralement tout sauf prioritaire. La routine et la paresse d'un côté, ou, de l'autre, des méthodes brutales de domination physique ou symbolique, l'intimidation ou le recours au discours prétendument savant qui n'admet pas la discussion, obturent la route de l'enquête. C'est jusqu'aux méthodes ordinaires de la conversation qui sont fragilisées par le dogmatisme, l'agressivité, le désir égocentrique de faire triompher son point de vue plutôt que de contribuer de manière coopérative à une solution commune – toutes choses qu'aujourd'hui les très nombreuses méthodes de communication non violente (MCV) tentent de contrer.
- 11 La formation des adultes comprise comme une éducation ne consiste pas à ajuster la conduite de l'individu à des besoins sociaux préexistants mais à lui permettre de poursuivre son expérience d'individuation, de « grandir » et, sans jamais se destiner à atteindre quelque point final ou absolu, de perpétuer les conditions de son propre renouvellement. Comme on l'a vu, une telle éducation trouve dans l'enquête un moyen et une fin.
- 12 Or si cette dernière peut paraître abstraite, voire inaccessible pour les personnes qui n'ont pas l'habitude d'y recourir, et qui en sont d'autant plus coupées que leur scolarité les a plus acclimatés à ingérer des contenus tout fait plutôt qu'à participer à leur élaboration, en revanche, l'observation ou, plus exactement, *l'entraînement à l'observation*, qui suppose d'entraîner tous les sens et d'aller au contact direct des choses, est une phase concrète et accessible. À ce titre elle est la bonne porte d'entrée dans le monde de l'enquête en dehors duquel les libertés, la « croissance de l'individualité » et les pratiques de la citoyenneté sont en panne.

L'observation : une activité sous contrôle d'idées

- 13 Venons-en donc à l'observation proprement dite. Dans les textes de Dewey, l'observation n'est pas « préférée » à d'autres modes de connaissance ni considérée comme un instrument en vue d'apporter à des idées *a priori* tel ou tel contenu qui leur manque, mais elle est considérée comme une phase incontournable du processus de connaître (*Knowing*). Comme l'exprime *How We Think*⁶, elle consiste à entrer en contact direct avec une chose au cours d'une interaction par l'intermédiaire de laquelle la perception est modifiée ; la chose qui en est le matériau est perçue comme un événement singulier réel et indépendant, et progressivement constitué en objet, — à savoir, comme on le précisera plus loin, comme un mélange de perceptions et d'idées qui se contrôlent mutuellement : un « connu » (*a known*). D'abord qualitative, émotionnelle et de nature esthétique, elle devient au fur et à mesure de la scolarité, plus analytique et scientifique.
- 14 L'observation joue à plusieurs niveaux, de l'observation spontanée à l'observation réfléchie, de l'observation en vue d'une collecte de données à l'observation en vue de la mise à l'épreuve d'une hypothèse ou idée, de l'observation directe à l'observation par le truchement d'instruments, etc. Ces distinctions sont importantes. L'observation spontanée est celle à laquelle tend quiconque voit sa conduite contrariée par un phénomène qu'il évalue comme extérieur. Schématiquement, buter contre un obstacle entraîne presque instinctivement de l'examiner et de chercher à l'identifier. De même, en art, être en recherche d'une cohérence formelle implique pour le peintre de faire varier certaines conditions picturales. Ce qui est observé spontanément n'est donc pas tant la cause du trouble, quelle qu'en soit l'ampleur, que le moyen de le localiser, de l'identifier, de le cerner, puis éventuellement de le surmonter.
- 15 Le regard de celui qui se heurte au cours de sa progression dans les champs à une longueur de fils barbelés est scrutateur : il se dirige vers certains éléments qui, dans la situation particulière qui est la sienne, pourraient l'aider à franchir la barrière : bâton, zone de barbelé plus lâche, enfoncement du sol, etc. Même dans les situations les plus courantes, celles de l'expérience ordinaire qui consiste, hormis la routine confinant à l'instinct, à conduire des activités tout en repérant les moyens et les fins qui sont nécessaires à son accomplissement, ce qui est observé correspond à un moyen d'introduire dans la situation un changement, ce qui ne peut être accompli que si cette situation est réellement pourvue d'un tel moyen. Rechercher un moyen réellement existant de transformer la situation et observer sont une seule et même chose.
- 16 Ce que, dans sa philosophie sociale, Dewey a appelé la « méthode de l'expérience⁷ », ou méthode expérimentale, commence par cette phase ou l'inclut, mais elle ne s'y réduit pas. D'une part, l'observation en question n'est jamais brute : elle est mise en forme et orientée par diverses connaissances déjà acquises et par des facultés développées. Dans *How We Think*, Dewey, qui destine l'observation à « l'entraînement mental » et insiste sur sa fonction éducative, prend soin de rappeler que c'est une grave erreur de croire, comme le font de nombreuses personnes, que l'observation serait première, au sens où elle apporterait à la conscience une masse de matériaux bruts sur laquelle s'exercerait dans un second temps un processus réflexif via la mémoire, l'imagination puis la pensée réfléchie. En réalité, la plus simple observation implique la pensée tandis que la plus simple pensée implique l'observation.

- 17 En effet, et c'est un second point capital pour comprendre la méthode d'enquête dont l'acquisition est la condition d'une éducation continue, même l'observation spontanée consiste en une recherche qui interroge les événements réels afin d'en sélectionner certains. Elle advient dans un processus qui est celui d'apporter une réponse à une question. Comme l'ont sous-entendu les exemples ci-dessus, nos observations sont canalisées ou orientées par les questions que nous posons à notre situation et elles sont dirigées par les hypothèses que nous formons quant à la résolution du problème qu'elle pose. L'observation est toujours conduite sous l'influence de nos « idées directrices » et éprouvées par elles.
- 18 En cela, elle ne résulte pas d'une pure et simple curiosité qui voudrait que l'on porte le regard sur tout et n'importe quoi, au prétexte que tout est intéressant indépendamment de nos soucis et intérêts égocentrés. Loin des théories qui postulent que la connaissance est d'autant plus « vraie » qu'elle émane d'un esprit détaché de lui-même, « neutre » et « objectif », l'observation inscrit le sujet transformateur ou créateur au centre de l'investigation. Elle ne postule ni l'antériorité du monde ni celle du sujet mais prend acte de leurs interactions et des effets tangibles de ces dernières. Elle n'est pas non plus l'effet de l'étonnement qui se rapporte à la conscience d'un phénomène apparemment objectif mais inexplicable et fait naître des questions, car l'observation réside dans l'effort d'apporter une réponse consécutivement à un trouble ressenti. Du coup, contrairement à la connaissance pour la connaissance que provoque en théorie l'étonnement, le trouble produit une connaissance en vue d'un continuum d'expérience dont les unes sont cognitives, les autres esthétiques, d'autres encore pratiques ou morales, etc. On peut enfin l'éloigner du doute qui est plus passif tandis que l'observation est active. En outre, le doute mène à suspendre son jugement alors que l'observation est la première phase d'un processus qui tend à le supprimer (Peirce).
- 19 Même si l'observation spontanée n'est jamais brute ou désintéressée, mais complexe et orientée, il reste qu'elle n'est qu'une partie de l'enquête. Un processus expérimental est marqué par un recours réitéré à des observations toujours nouvelles, mieux ajustées et plus fines. En effet, si les premières observations permettent de confirmer le bien-fondé des idées sous l'influence desquelles elles sont menées, c'est qu'elles dotent l'enquêteur de moyens ou d'outils dont l'usage modifie des changements dans la situation qui pose problème. Cela implique une observation à la puissance 2, celle des conséquences des observations initiales en termes d'effets concrets, de pratiques situées ou de résultat existentiellement ressentis. Il faut rappeler ici que si « connaître, c'est faire », c'est pour la raison que l'objet (*subject-matter*) de notre connaissance ne peut consister qu'en l'ensemble des changements que nous faisons subir aux choses et à la situation en général. Ce que nous connaissons, ce sont les conséquences vérifiables de nos propres activités.
- 20 Dewey appelle « observation réfléchie » cet autre moment d'une investigation. C'est à elle que revient la fonction de créer des outils qui la facilitent ou l'enrichissent. Ces outils peuvent être destinés à amplifier les sens, comme un appareil acoustique ou un microscope, mais ils concernent également les méthodes d'intervention sur le phénomène étudié afin de le préparer à une observation mieux dirigée ou plus décisive, comme Réaumur enfumait la ruche pour observer la reine des abeilles. En résumé, « les élèves apprennent à observer en vue (1) de découvrir la nature des perplexités auxquelles ils sont confrontés, (2) d'inférer des explications hypothétiques pour rendre compte des

éléments incompréhensibles que leurs observations révèlent, et (3) pour tester les idées ainsi suggérées. En bref, l'observation acquiert une nature scientifique⁸. »

Observation, sens commun et liberté

- 21 Ces remarques laissent présager une conclusion utile pour la question de l'éducation : l'observation est aussi bien le propre d'une intelligence ordinaire ou commune qu'une phase indispensable de l'esprit scientifique ou esthétique le plus pointu. Elle est une clé pour comprendre le naturalisme de Dewey : qu'elle soit vouée à résoudre les problèmes de déraillement de son vélo ou à déterminer la fonction de la dopamine dans le cerveau, elle relève d'une « méthode » ou d'une « logique » parfaitement ordinaire, celle qui consiste à régler les problèmes qui nous affectent, y compris nos problèmes de compréhension ou de création, à persévérer dans notre existence et à nous accomplir : « Tout le monde éprouve naturellement le désir... d'élargir le champs de son accointance avec les gens et les choses... Cette attente d'une connaissance plus pleine et plus proche est très différente d'un intérêt à observer qui serait à lui-même sa propre fin. C'est le désir d'élargissement, de « réalisation de soi » (*self-realization*), qui en est le motif. »
- 22 Présente même chez les animaux, elle acquiert avec le langage et le discours un degré de complexité plus grand, sans pour autant faire passer d'un monde prétendument inférieur, physique ou matériel, à un monde supérieur, psychique ou spirituel. À l'égard de l'observation, la distinction entre monde sensible et monde intelligible n'a aucune pertinence. Observer n'est pas une méthode parmi d'autres pour apprendre et se diriger dans sa vie, c'est la seule méthode possible ou, plus exactement, contrairement à ce que postulent les logiques contemplatives, rationnelles ou à l'inverse sceptiques, — qui sont celles de la raison ou de l'entendement —, l'intelligence permet tout autant à l'homme ordinaire qu'au savant de rester aux commandes de sa vie et d'inventer, au moins dans une certaine mesure, ses conditions d'existence et d'activité.
- 23 La motivation d'un entraînement perpétuel à l'observation, qu'il provienne de soi-même, des proches ou de l'école, est logée dans cette forme de liberté qui a pour nom l'indépendance. En soi, l'observation est déjà un mode d'émancipation : en effet, comme le remarque souvent Dewey au sujet de l'école destinée aux jeunes enfants, son rôle est d'entretenir ce désir d'entrer en contact direct avec le monde extérieur. C'est un lieu commun en philosophie, y compris en philosophie de l'éducation, de prétendre que nos préjugés, nos routines ou nos préconceptions ou encore nos structures mentales interposent entre le monde et nous un filtre, voire une barrière infranchissable. Trois formes de servitude ou de dépendance dérivent d'un tel lieu commun : la première est évidemment celle de la dépendance à l'égard du monde culturel ou idéologique qui est alors censé nous imposer des idées en tirant parti de notre nature manipulable ou conditionnable. Le concept d'une domination culturelle qui asservirait le genre humain débouche sur une seconde servitude, celle que le sens commun devrait développer à l'égard des quelques êtres exceptionnels qui, à l'instar du prisonnier unique qui s'échappe de la caverne imaginée par Platon, parvient au monde réel, aux essences et au vrai, et devient le possesseur d'une connaissance supérieure que faute des méthodes, du vouloir ou des qualités morales nécessaires pour l'atteindre, la masse des hommes devrait alors suivre en tout et croire. Du philosophe roi à l'expert doté d'une vision prétendument neutre et objective, en passant par « l'aristocratie naturelle » et l'élite de la « haute culture », se développent des formes de dépendance cognitive tout à fait contraire à

l'esprit des modes de vie démocratiques. Soutenir ces formes, c'est soutenir aussi l'inanité d'une éducation permanente, continue, des adultes.

- 24 Il existe une troisième forme de dépendance qui apporte la bonne tonalité pour aborder l'éducation à l'observation : c'est celle à l'égard d'un monde transcendant peuplé d'essences ou de substances « fixes ». L'idée que connaître est s'efforcer vers la vérité et l'atteindre éventuellement revient à subordonner l'esprit à son adhésion avec des réalités qui ne sont pas de son fait, qui lui préexistent et lui survivront. C'est penser la connaissance en termes de « correspondance » et l'intelligence comme un « miroir de la nature », selon l'expression de Richard Rorty.
- 25 Si Dewey critique la nature « absolutiste » des théories de la connaissance fondées sur le postulat de l'antécédence de l'objet connaissable au sujet et à l'objet connu, c'est en raison de son caractère scientifiquement fallacieux, socialement hiérarchique et politiquement inégalitaire. L'école correspondante est celle qui est appelée « conservatrice » : l'élève y est le réceptacle de sciences et de méthodes constituées indépendamment de lui et auxquelles il apprend aussi à prêter allégeance, comme à l'égard d'une autorité incontestable. Cette forme d'accord est non seulement anti démocratique, elle est aussi contraire aux modes normaux de formation d'une communauté d'enquêteurs.
- 26 Apprendre à observer, c'est apprendre cette forme de liberté qui consiste à produire de nouvelles connaissances, à objectiver de nouvelles perceptions, à créer certains aspects du monde qui est le nôtre en transformant ses éléments qui « entrent » dans notre conduite. Comme un artiste, c'est faire un usage personnel de ressources communes sans dépendre ni d'un dogme, ni d'une règle inamovible. C'est considérer toute loi comme une hypothèse énoncée en fonction de l'anticipation de ses conséquences possibles lorsqu'on agit sous sa conduite, comme un artiste qui prescrit des règles à sa pratique pour observer ce qui se passe et se positionner ensuite par rapport aux résultats obtenus. C'est ce qui explique que Paul Klee par exemple affirme qu'une loi n'est pas quelque chose à quoi l'artiste obéit, elle est au contraire une base d'épanouissement, sans quoi elle n'a plus d'intérêt ou de pertinence.
- 27 L'observation, qui libère l'individu de tout un carcan d'habitudes et de préjugés, relève donc d'un objectif pédagogique à la fois très accessible et très efficace, qui touche à tous les aspects de la vie sociale et individuelle. Maintenir le sens de l'observation que l'on constate en général chez les jeunes enfants (eux qui en ont un sens habituellement si aiguisé, « car leur expérience réelle est encore si petite et leur expérience possible si vaste⁹ »), c'est contribuer à consolider et à maintenir les opportunités de croissance individuelle, d'association libre avec les autres – comme en témoigne la communauté scolaire « idéale » –, de créativité et d'indépendance.

Désapprendre à observer

- 28 Cependant, si l'observation est la méthode du sens commun, comme expliquer qu'on la pratique si peu et que si peu de gens parviennent à influencer sur leurs conditions d'existence ou à mener des expériences satisfaisantes qui favorisent la croissance de leur individualité ?
- 29 L'incapacité à observer n'est certes pas la cause de tous les troubles cognitifs, moraux et sociaux que l'on constate, mais elle en est au minimum un symptôme. Ne pas savoir

observer, ne pas pouvoir le faire ni même y songer, c'est se couper du moyen le plus immédiat de valoriser son expérience, d'en tirer une satisfaction et d'éprouver ses libertés. Inversement, plus il est profitable d'exercer un contrôle sur la conduite d'autrui, plus il est important de supprimer ses pratiques d'observations, les conditions qui les rendent possibles, celles qui permettent qu'il les entraîne ou encore le goût même d'y recourir. Une « culture » (au sens anthropologique du terme) dans laquelle l'observation joue un rôle central, comme c'est le cas de nombreux peuples indiens américains qui intègrent cette dernière dans les rituels de passages d'âge en âge, revêt des formes éducatives et participatives spécifiques dont les cultures qui n'en font pas cas sont privées.

- 30 Au cours de sa critique de la culture, Dewey élargit à la vie sociale en général les conséquences de la marginalisation et de la dévalorisation que subissent « la méthode de l'expérience » et l'expérimentalisme. Par exemple, selon Dewey, l'impuissance du public provient de l'impuissance des citoyens à « noter » et « analyser » les phénomènes qui les constituent comme public. Dans le dernier chapitre du *Public et ses problèmes* comme dans sa *Logique*, il subordonne la reconstruction d'un public démocratique à l'adoption de la méthode de l'enquête et de l'expérimentalisme, insistant avant tout sur ses phases initiales, c'est-à-dire sur la collecte des données, l'observation attentive, la notation des signes tangibles d'une éventuelle vérification des théories sociales.
- 31 Par ailleurs, l'individu qu'il qualifie de « perdu » dans *Individualism, Old and New*¹⁰ est analysé comme un être pour qui les conditions concrètes de la réalisation de ses désirs ou de ses buts sont si totalement ignorées, si totalement soustraites à sa conscience et à sa conduite habituelle, si in-observables par conséquent, qu'il ne peut que vivre ses fins et les moyens de les atteindre comme deux mondes séparés par un gouffre infranchissable. En effet, faute des moyens pour atteindre ses fins en vue et agir en fonction de ses préférences, l'individu souffre et régresse, étant exclu de la région dans laquelle il peut créer des valeurs et les conditions de leur réalisation en même temps, c'est-à-dire de la région dans laquelle se développent les significations et les expériences significantes, quelles qu'elles soient. De même, Merton appellera « anomie » ce clivage entre les moyens concrètement disponibles et les fins que les individus, en raison de leur socialisation, partagent avec les autres, telles la richesse, l'éducation, l'indépendance¹¹. En l'absence des moyens nécessaires, les buts et les désirs, loin de canaliser l'action ordinaire, deviennent des fictions impuissantes. Il en provient la « démoralisation » des individus dont la psychiatrie de la société industrielle fera son objet privilégié.
- 32 Mais s'il est vrai que la faillite de l'observation peut provenir de la négligence ou de la paresse des individus, elle est provoquée dans une plus large mesure par des institutions qui ont tout intérêt, sinon à l'interdire, du moins à l'empêcher et la circonscrire. Chez Dewey, le fait est que sa critique sociale prend la forme d'une critique de la culture, celle qui dès l'école décourage les enfants de participer activement à leurs acquisitions, et les détournent de l'expérience qui consiste à entrer en interaction dynamique avec les choses extérieures ; celle qui transforme l'étudiant en élève docile : « Car l'enseignant ou le livre qui bourre les élèves de faits qu'avec un peu de peine, ils pourraient découvrir par le biais d'une enquête directe, violent leur intégrité intellectuelle en cultivant leur servilité mentale. » (*How We Think*, p. 198)
- 33 Comme l'avait montré Rousseau en préconisant au début d'*Émile* l'expérience directe, le contact avec la nature et « l'éducation des choses », supprimer l'observation est promouvoir la subordination des individus à l'égard d'un ordre, d'une loi ou de règles

préétablis ; c'est aussi supprimer les opportunités de réalisation de soi d'une manière plus subtile mais plus efficace et insidieuse que lorsqu'il est fait appel à la violence ou à la coercition. Dans une tonalité et par des concepts qui anticipent sur les thèses de Foucault, Dewey n'aura de cesse d'observer et d'analyser les pièges auxquels les actions libres sont exposées : servitude morale par la valuation de finalités inaccessibles ; asservissement intellectuel au profit d'Idées transcendantes et au profit par là même de la classe sociale qui se prétend leur gardienne ; asservissement politique au profit d'une classe de représentants experts ; dépendance esthétique au profit du système hiérarchique des Beaux-Arts, etc.

Apprendre à observer

- 34 Que l'observation puisse constituer l'élément principal de la formation des adultes ou, plutôt, de leur éducation, est donc moins spécialisé et réducteur que ce qu'on pourrait croire de prime abord. Car dans la perspective qui prévaut ici, apprendre à observer se révèle le premier pas vers la restauration d'une égalité fondamentale entre les hommes dans une société donnée et le but central d'une éducation réellement « populaire » : non la même pour tout le monde mais l'opportunité pour tous d'affiner ses pratiques et ses modes de vie, quels qu'en soit la nature, en les innervant par l'observation et, ce faisant, en leur offrant la possibilité de reprendre les rênes de leur existence.
- 35 Les méthodes pour apprendre à observer ne sont jamais purement observationnelles. Comme on l'a vu précédemment, toute observation significative est une activité prise dans un réseau d'hypothèses, d'idées, de plans. Observer pour observer ne mène ni à établir de nouveaux faits, ni à penser. De même, l'accumulation sans fin d'observations est vaine et néfaste pour l'art même d'observer. Or c'est bien l'insertion de l'observation soit dans le cours des habitudes, soit dans celui d'un discours ou d'un raisonnement, qui est souvent en défaut et pourtant grandement nécessaire. Que les individus s'appuient sur leur routine ou sur leur supérieur hiérarchique, qu'ils recourent à des préjugés ou à des arguments d'autorité, ils tendent à extirper de leur existence tout lieu d'observation renouvelée et, par conséquent, toute occasion d'exercer leur indépendance intellectuelle.
- 36 « Penser par soi-même » n'est possible que si l'on « observe par soi-même ». Dans ses *Rêveries du promeneur solitaire*, Rousseau en témoigne : afin d'accomplir son retrait hors la société qui l'opprime, il pense d'abord chasser ses idées et méditer. Mais ses mauvaises pensées, pour un temps neutralisées, reviennent à sa conscience d'autant plus vivement qu'elles ne rencontrent plus aucun obstacle. Ce qui le sauve de sa dépression est l'observation des plantes. Herboriser est un programme éducatif complet pour l'adulte coupé soit de lui-même, soit du monde extérieur. Il est relativement simple, à la portée de n'importe qui, mais suffisamment complexe pour apporter un cadre théorique et de comparaison qui canalise les observations et permette de les organiser. Une fois la plante collectée, un nouveau cours d'observation prend place, depuis des examens minutieux qui reposent sur la préparation d'un échantillon à la restitution de la plante par le dessin. Rousseau a laissé en héritage de magnifiques planches de botaniques qui accompagnent ses promenades et toute sa philosophie. La méditation devient alors rêverie, association entre l'attrait d'ordre esthétique pour la chose, son observation analytique et l'interprétation des résultats constatés. De même, chez Réaumur, qui fut un immense observateur, cette association prit, à la même époque, la forme d'une émotion

scientifique qui s'ancrait à la fois dans l'art et dans la connaissance expérimentale : le « merveilleux vrai ».

- 37 Situer l'observation dans le contexte d'un raisonnement expérimental n'est donc ni contraignant ni spécialisé. Peu importe que l'ensemble soit complexe ou ordinaire, que le sujet soit « grand » ou « petit » (tout le monde se moquait de Réaumur dont on disait qu'il passait sa vie à étudier « un panier de mouches »), qu'il soit éloigné des préoccupations quotidiennes ou, au contraire, qu'il en forme le centre, etc. Ceci étant, éduquer à l'observation conduit certes à l'insérer dans un continuum d'activité mais mène également à transmettre sinon l'art d'observer proprement dit, du moins un certain sens méthodique, une rigueur et une acuité qui sont tout sauf « naturelles ».
- 38 Dans la philosophie de Dewey, mais plus généralement, dans le pragmatisme et les sciences sociales qui s'en sont inspirées, de même que dans les pratiques artistiques qui s'en sont réclamées ou qui y ont trouvé une explicitation théorique, l'observation est l'enjeu d'un entraînement spécifique dont l'issue est par définition imprévue.
- 39 Que l'on se tourne vers l'observation participante qui fut pratiquée par William Thomas, Florian Znaniecki, Robert Park et tous leurs étudiants, ou à l'entraînement à percevoir et à observer qui formait le cœur de la pédagogie des professeurs du Black Mountain College tels Albers, Rice, Fuller, Cage ou Cunningham et bien d'autres, les enjeux sont récurrents : apprendre à observer est une condition de la créativité humaine et d'une conception dynamique des relations sociales. Par opposition avec l'éducation vouée à « reproduire » les fonctionnements sociaux et à y ajuster par inclusion les nouveaux venus, l'éducation fondée sur l'observation est nécessairement libérale et interactionniste : elle considère les matériaux éducatifs comme des liens avec les capacités d'expérience des élèves auxquels elle les propose et non comme les marques d'une autorité supérieure. Elle invite les élèves à faire des expériences et donc à réfléchir à ce qu'ils ont vécu et observé, au lieu de les contraindre à devenir le réceptacle d'objets connus tout faits et, en raison de leur isolation par rapport au processus de découverte qui est celui de l'expérimentation, déconnectés, séparés les uns des autres.
- 40 Enseigner à observer, c'est donc enseigner aux étudiants à *s'entraîner à observer* et à se perfectionner en la matière. Toutes les observations, quel qu'en soit l'objet ou le domaine, ont ceci de commun qu'elles font éprouver en même temps la liberté du sujet humain et l'indépendance du monde extérieur. D'où la rêverie de Rousseau : observer n'est ni chercher à tout prix à confirmer une théorie préexistante, comme le voulaient Buffon qui se moquait de Réaumur. Ce n'est pas non plus laisser flotter son esprit en le vidant de ses préconceptions et en espérant, comme le voulait Claude Bernard, lui donner la fonction d'être un miroir fidèle des événements hors de lui. C'est au contraire mettre tous ses sens en alerte, les aiguïser, les mobiliser, tout en se rendant disponible aux perceptions imprévisibles, aux événements impensés comme aux informations sensorielles inédites. Et c'est donc finalement contribuer à la reconstruction d'une société où chacun dispose d'une place singulière qu'en outre il contribue à dessiner. Cette préoccupation n'est pas réservée à une phase préliminaire de la vie. Penser l'éducation continue, c'est revoir l'ensemble de l'éducation initiale afin qu'elle forme les facultés grâce auxquelles l'esprit d'enquête perdure tout au long de la vie.

NOTES

1. J. Dewey, *The Quest of Certainty*, 1929. Concernant ces aspects et la suite, je me permets de citer mes deux ouvrages qui détaillent la théorie de l'enquête de Dewey, *L'opinion publique et son double*, Livre II : *John Dewey, philosophe du public*. Paris, l'Harmattan, 2000, (Coll. « La philosophie en commun »), et *Introduction à John Dewey*, Paris, La Découverte (Coll. « Repères »), 2015.
 2. C. S. Peirce, "How to Make Our Ideas Clear" (1878), *Collected Papers* 5, p. 402
 3. J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, *Later Works*, volume 12
 4. JD, *Democracy and Education* (1916), MW, vol. 9, p. 134.
 5. *The Public and its Problems*, *Later Works*, Vol. 2
 6. JD, *How We Think* (1910), MW, vol. 6. La suite s'appuie sur le chapitre 14 de cet ouvrage, intitulé « Observation and Information in the Training of Mind »
 7. Voir par exemple J. Dewey, « Creative Democracy — The Task Before Us" (1939), LW, vol. 14, pp. 224-230.
 8. *How We Think*, *Ibid.*
 9. *Ibid.*
 10. *Individualism, Old and New* (1930), LW, vol. 5.
 11. Robert K. Merton, « Social Structure and Anomie », *American Sociological Review*, n° 3, 1938
-

RÉSUMÉS

À partir d'une lecture de Dewey, cet article insiste sur une phase de l'intelligence dont l'exploration pourrait être la clé d'une éducation continue, sans cesse reprise au fur et à mesure que de nouvelles expériences et de nouvelles circonstances apparaissent, celle de l'observation. Après avoir défini le rôle de l'enquête dans l'existence et dans les pratiques de la citoyenneté, il montre que loin d'être une faculté innée ou naturelle, l'observation peut être entraînée par diverses méthodes qui conviennent aussi bien au jeune enfant qu'à l'adulte. S'entraîner à observer pourrait alors s'avérer indispensable pour accueillir l'imprévisible et former de nouvelles connaissances.

From a reading of John Dewey's work, this paper highlights a phase of intelligence, the exploration of which could be the key to a continuous education all the life long, that of observation. After defining the role of inquiry in the existence and practices of citizenship, it shows that far from being an innate or natural faculty, observation can be trained by various methods that are equally suitable for young children than to the adult. Practicing to observe could then prove indispensable to accommodate the unpredictable and to form new knowledge.

INDEX

Mots-clés : John Dewey, enquête, observation, éducation, démocratie

Keywords : John Dewey, inquiry, observation, education, democracy

AUTEUR

JOËLLE ZASK

Aix-Marseille université